

Heinrich, Martin

Fifty-Fifty. Kommunikative Didaktik, oder: "Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann"

Pädagogische Korrespondenz (1998) 22, S. 65-76



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin: Fifty-Fifty. Kommunikative Didaktik, oder: "Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann" - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1998) 22, S. 65-76 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-65665 - DOI: 10.25656/01:6566

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-65665>

<https://doi.org/10.25656/01:6566>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ESSAY

- 5 *Christoph Türcke*
Das Altern der Kritik

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK I

- 14 *Sven Drühl*
Sokratische Ironie

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK II

- 25 *Martin Heinrich*
...ergo sum
Descartes' »Fabel«, wie er zum richtigen Gebrauch der Vernunft kam

GRUNDLAGENTEXTE

- 43 *Andreas Gruschka*
Ich helfe Dir, es nicht zu tun!
Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur

DIDAKTIKUM

- 65 *Martin Heinrich*
Fifty-Fifty
Kommunikative Didaktik, oder:
»Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann«

BERICHT AUS DER FREMDE

- 77 *Henry Giroux*
Wer macht den Kids den Calvin madig?
Jugendliche Körper, Pädagogik und kommerzialisierte Freuden

AUS DEN MEDIEN

- 86 *Karl-Heinz Dammer*
Tagesbefehl: Nimm und lies!

Martin Heinrich

Fifty-Fifty

Kommunikative Didaktik, oder:

»Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann«

I

»Wer hat denn, genau wie Werther, auch am 28. August Geburtstag? Na, Stefan?« Stefan bleibt still. Er kann nicht ahnen, daß der Deutschlehrer beabsichtigt, anhand der Werther-Lektüre das Moment des Autobiographischen in der Literatur und dessen Interpretation in der Literaturkritik bis hin zum Problem des Autobiographismus zu thematisieren. Stefan erscheint diese Frage als vollkommen abstrus und er fühlt sich eher so, als sei er in einer Quizshow und nicht in der Schule. Von hinten kommt ein nicht ganz ernstgemeintes Hilfsangebot: »Na, der Axel, der hat auch am 28. August Geburtstag!« Der Lehrer versucht, diesen Einwurf zu überspielen, da er sich nun einmal vorgenommen hat, Stefan des öfteren anzusprechen. Er will ihm eine Chance geben, zumindest durch die mündliche Mitarbeit seine Fünf in der Klausur auszugleichen: »Ja und wer hat denn außer Werther und Axel noch am 28. August Geburtstag gehabt? Na, Stefan, denk doch mal nach?« Stefan versinkt noch tiefer hinter seinem Tisch und erwidert schließlich: »Ich kann gar nicht nachdenken, wenn sie mich so angucken.«

Der Lehrer fühlt sich getroffen. Der Schüler hat ihn auf sein didaktisches Fehlverhalten aufmerksam gemacht. Der Lehrer bemüht sich darum, diesen Sachverhalt aufzuklären: »Warum kannst du denn dann nicht nachdenken?« Wieder wird das Gespräch der beiden durch einen halblauten Kommentar aus den hinteren Reihen unterbrochen: »Ach weil er Schiß hat, daß er hängen bleibt!« Der Lehrer merkt, daß Stefans Problem durch eine Diskussion innerhalb des Kurses nicht zu lösen sein wird. Er bittet Stefan, nach der Stunde »doch mal zu ihm zu kommen«. Während er im Stoff fortfährt, überlegt er, ob er vielleicht erneut einen Fehler gemacht hat, indem er Stefan vor der gesamten Klasse um eine Aussprache unter vier Augen bat: Hatte er ihn dadurch nicht vollends zum Versager stigmatisiert?

Die Szene zeigt eine mißlingende Unterrichtskommunikation. In ihr agiert ein Lehrer, der, wie viele Pädagogen heute, darum bemüht ist, sich kommunikativ den Schülern zu öffnen, um etwa durch Nachfragen Hinweise über didaktische Defizite des eigenen Unterrichts zu erhalten. Der Lehrer ist bereit, die Schülerklagen anzuhören und sie als Kritik zu akzeptieren. Er signalisiert die Bereitschaft aus ihr, wenn möglich, Konsequenzen zu ziehen. Aber sein Angebot zur Reflexion auf die pädagogische Situation führt nicht zu der von ihm intendierten Kommunikation über den Unterricht. So steht dem pädagogischen Bedürfnis des Lehrers, sich mit seinen Schülern über das zu verständigen, was im Klassenzimmer stattfindet, die subjektiv empfundene Unfähigkeit gegenüber, diesem Anspruch zu genügen.

Ganz unbedacht stellt der Lehrer Stefan seine Unterrichtsfrage so, als ob er ihn direkt und ausschließlich zum Text befragen würde. Er merkt erst durch die Reaktion des Jungen und seiner Mitschüler, daß er seine Frage falsch formuliert hat. Mit seinem gutgemeinten Nachfassen »verschlimmbessert« er die Situation in einer Weise, als wolle er einen spezifischen Modus von Kommunikationsstörungen illustrieren: Stefan erfährt die Aufforderung des Lehrers, ihm Hinweise zu didaktischen Defiziten zu geben (Inhaltsdimension) als erneute Bloßstellung seiner mangelhaften Leistungen (Beziehungsebene).

Der Lehrer unterrichtet auch Philosophie. Eine Schülerin berichtet enttäuscht: »Er stellt in seinem Unterricht zwar verschiedene Philosophen und ihre Theorien vor, aber letztlich läuft es immer darauf hinaus, daß Kant eben doch recht gehabt hat, womit dann Nietzsche und Schopenhauer und alles andere in den Orkus geschickt werden.« Sie habe dieses Problem schon einmal mit ihrem Lehrer im Unterricht zu besprechen versucht. Der Lehrer habe sich spontan und gerne darauf eingelassen. Er hätte einen Vortrag über »symmetrische Kommunikation« im Unterricht gehalten und die Schüler zur Kritik aufgefordert. Das habe aber gar nichts genützt, denn sobald es wieder um Philosophie gegangen sei, verfüge der Lehrer über die schlagenden Argumente und die bessere Rhetorik, so daß am Ende doch wiederum nur Kant recht hätte.

Lehrer, die kommunikative Offenheit den Schülern gegenüber demonstrieren, werden heute in vielen Schulen zu finden sein. Offenheit bezieht sich hier sowohl auf den Beziehungs- wie den Inhaltsaspekt des Unterrichts. Wenn sie auf mehr als bloß eine vom Zeitgeist geformte Haltung verweist, nach der man nunmehr weder als scharfer Hund noch als Dogmatiker sich gerieren darf, muß sie auch das pädagogisch-didaktische Selbstverständnis der Lehrer prägen.

In Philosophie, Sozialwissenschaft und Pädagogik ist in den siebziger Jahren der »herrschaftsfreie Diskurs« Habermas'scher Provenienz en vogue. Die emanzipative Pädagogik sucht und findet bei Habermas das philosophisch-sozialwissenschaftliche Vokabular, das eigene Programm zu »operationalisieren«, mit der Auslegung von »Erkenntnisinteressen« oder »Medien der Vergesellschaftung«, angewandt auf die Fachinhalte und die emanzipativ wirksame Form der Interaktion und Kommunikation im Unterricht. Der oben genannte Deutsch- und Philosophielehrer könnte durch diese Schule der »symmetrischen Kommunikation« gegangen sein. Zugleich zeigt er, wie sehr das Gutgemeinte sich seiner didaktischen Handhabung widersetzt.

Die Frage ist, ob das im subjektiven Unvermögen des Lehrers begründet liegt oder im Modellplatonismus der didaktischen Theorie, mit der Habermas didaktisiert wurde. Welche Wirkung zeigt heute kommunikative Didaktik? Und hätte sie eine andere haben können?

II

Ausgangspunkt für die kommunikative Didaktik, konzipiert und weitverbreitet in den siebziger Jahren vor allem von K. H. Schäfer, sind nicht zuletzt Kommunikationsdefizite wie die eingangs zitierten. Das Lehrbuch zur Erziehungspsychologie des Ehepaars Tausch/Tausch (1965) wurde auffallend stark rezipiert. Durch theoretische Reflexion auf das Unterrichtsgespräch sollten die Kommunikationsdefizite abgebaut und zugleich Perspektiven auf einen »herrschaftsfreien Diskurs« eröffnet werden.

Die Kommunikationswissenschaft hält Schäfer aufgrund ihrer Interdisziplinarität für privilegiert, die Realisation der Ansprüche einer emanzipativen Pädagogik zu stützen. Gleichzeitig ließe sich durch die Kommunikationswissenschaft der Bezug zur Didaktik herstellen, da Unterrichtsprozesse nur besondere Formen der allgemeinen Kommunikationsprozesse darstellten.

Auch Schäfer greift Watzlawicks Unterscheidung zwischen der Beziehungs- und der Inhaltsdimension von Kommunikation und Interaktion auf (vgl. Watzlawick u.a. 1969, S. 53), konzentriert sich aber im Fortgang seiner Überlegungen auf die Beziehungsdimension des Unterrichtsgesprächs. Hierbei nimmt er auch die aus der Kommunikationswissenschaft stammende Unterscheidung zwischen symmetrischer und komplementärer Interaktion mit in sein Konzept auf.

Die Inanspruchnahme des so kompilierten kommunikationswissenschaftlichen Analyseinstrumentariums wendet Schäfer zum positiven Programm einer kommunikativen und emanzipatorischen Didaktik: Die symmetrische, d.h. auf Gleichheit der Kommunikationspartner beruhende Kommunikation wird zum Telos der Unterrichtspraxis. Die dominante Stellung des Lehrers hingegen bewirkt, daß Interaktion im Unterricht faktisch sich zumeist nur komplementär ereignet. Durch symmetrische Kommunikation soll die institutionell durch die Lehrer- und Schülerrolle vorgegebene Ungleichheit im Unterrichtsgespräch aufgelöst werden. Ihren Ausdruck findet diese Idee in dem kontrafaktischen Begriff der »Klassengruppe«, mit dem im Gegensatz zu ihrem realiter unterschiedlichen institutionellen Status Schüler und Lehrer als gleichberechtigte Kommunikationspartner beschrieben werden (vgl. Schäfer 1985, S. 54f.).

Als *Primus inter pares* obliegt dem Lehrer indes weiterhin eine Koordinationsfunktion, die ihn vor den anderen Gruppenmitgliedern auszeichnet. Diese darf er allerdings nur dazu nutzen, eine möglichst herrschaftsfreie edukative Kommunikation in der Klassengruppe zu initiieren und aufrechtzuerhalten (vgl. Schäfer 1985, S. 55). Symmetrische Interaktion wird damit notwendig zur »regulativen didaktischen Idee« (Schäfer 1985, S. 59). Sie soll den Status quo überwiegend komplementärer, d.h. von Ungleichheit geprägter Kommunikation überwinden helfen. In der Klassengruppe kommt es indes nicht nur zu Komplementarität im Lehrer-Schüler-Verhältnis, sondern auch im Verhältnis der Schüler untereinander. Es bilden sich komplementäre Strukturen zwischen einzelnen Subgruppen, die jeweils zu Freiheitsbeschränkungen einer dieser »Cliques« führen, wodurch die Ausgangslage noch komplizierter wird.

Zur Analyse entsprechender Gegebenheiten unterscheidet Schäfer zwischen »progressiv« und »regressiv komplementären Interaktionsprozessen«, d.h. zwischen solchen, die verstärkt zur Komplementarität drängen und solchen, die die entgegengesetzte Tendenz aufweisen. Die regressiv komplementären Interaktionsprozesse

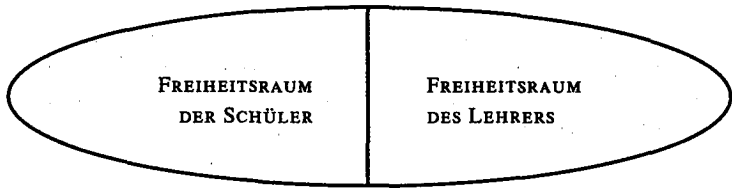
sollen im Idealfall so weit fortschreiten, daß sie schließlich in symmetrische Kommunikation einmünden: »Dieser Gedanke macht deutlich, daß die symmetrische Interaktionsform eigentlich einen Spezialfall der komplementären Interaktionsform darstellt. In symmetrischen Handlungsformen »ergänzen« sich die Freiheitsräume der Kommunikationspartner spiegelbildlich« (Schäfer 1985, S. 61).

Der Lehrer wird diese Überlegungen Schäfers für sein didaktisches Handeln erst einmal dechiffrieren müssen. Unter komplementären Interaktionsformen mag er sich zunächst solche vorstellen, in denen sich zwei handelnde Personen durch ihre Tätigkeiten ergänzen, um so ihr gemeinsames Ziel zu erreichen, so etwa wenn der eine die Zwiebeln schneidet, die der andere in die Soße geben soll; der eine lehrt und der andere lernt. Der Begriff der »symmetrischen Interaktion« weckt dagegen Assoziationen an eine Tanzvorführung, in der möglichst alle Personen die gleichen, d.h. symmetrischen (spiegelbildlich übereinstimmenden) Bewegungen ausführen. Letzteres kann der Lehrer nicht wollen, so daß er entgegen Schäfers Formulierung lieber nach Komplementarität als nach Symmetrie streben würde. Was kann Schäfer aber dann gemeint haben? Lehrer und Schüler lernen und lehren gemeinsam, abwechselnd, spiegelbildlich, symmetrisch?

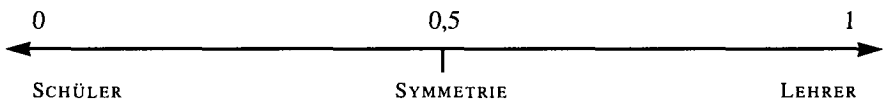
Ausgangspunkt für Schäfers Formulierungen sind Habermas' Überlegungen zur symmetrischen Kommunikation, in der jeder zwanglos mit anderen interagierend die gleichen Chancen haben soll, sich zu artikulieren. Durch diese »ideale Sprechsituation« soll am Ende das bessere Argument siegen, so daß etwa im theoretischen Diskurs die Wahrheit des Sachverhaltes aufgedeckt wird. Innerhalb dieses Theoriegebäudes wird der Begriff der symmetrischen Kommunikation verständlich.

Wie aber hat sich der Lehrer die von Schäfer geforderte symmetrische Interaktion vorzustellen, zumal – das erklärte schon Habermas gegen seine Liebhaber in der Pädagogik – Unterricht wenig mit jenen Bedingungen einer idealen Sprechsituation zu tun hat? Nicht einmal kontrafaktisch wird Entsprechendes normalerweise für Unterricht unterstellt. Interaktionen, an denen alle gleichberechtigt mitwirken, bei denen es sich aber nicht gleichzeitig um den Sonderfall des von allen gewollten Diskurses handelt, werden nicht notwendig durch Rationalität geprägt sein. Die sich mit der Idee gleichberechtigter Interaktion im Unterricht einstellende Vorstellung ist eher die eines großen Chaos: Wären Schüler und Lehrer wirklich gleichberechtigt an der Unterrichtsgestaltung beteiligt, so würde häufig gar kein gemeinsames Handeln mehr stattfinden. Der Lehrer würde nur mit denen arbeiten wollen, die auch mit ihm arbeiten wollen. Der Lehrer würde vor die Alternative von französischer Grammatik oder Fußballspielen gestellt usf. Gerade wenn Schäfer diese Form der Unterrichtsgestaltung, die gar keine von Unterricht mehr sein muß, nicht gewollt haben kann, bleibt offen, wie der Lehrer symmetrische Interaktion im Schulunterricht realisieren soll.

Wenn Schäfer annimmt, daß sich in symmetrischen Handlungsformen die »Freiheitsräume der Kommunikationspartner spiegelbildlich ergänzen« (s.o.), dann muß wohl – die Metapher ernstgenommen – symmetrische Kommunikation als ein Raum der Freiheit vorgestellt werden, innerhalb dessen sich die Freiheitsräume der einzelnen spiegelbildlich zu einem Raum ergänzen:



Wie wäre hier indes der Freiheitsraum des Lehrers gegenüber dem der Schüler zu fassen? In einer Klasse mit 29 Schülern könnte der Freiheitsraum des Lehrers bei angenommener Gleichberechtigung doch nur $\frac{1}{30}$ betragen. Die Raummetapher ist schlecht gewählt, da sie sofort zu Interpretationsschwierigkeiten führt. Wie wäre es, wenn man zunächst nur von der Kommunikation zwischen einem Lehrer und einem Schüler ausginge? Symmetrie als Sonderfall der Komplementarität wäre dann erreicht, wenn auf beiden Seiten der Skala gleiche Anteile der »Freiheit« vorhanden wären!?



Dieses Bild birgt eine andere Schwierigkeit: Ein Unterricht, der von Seiten des Schülers regressiv komplementär ist, schränkt damit den Lehrer in seiner Freiheit zunehmend ein, d.h. aus dessen Perspektive wird er progressiv komplementär. Der Habermas'sche Begriff der »Symmetrie« – selbst ein mißverständliches Bild – war immerhin noch mit der Vorstellung von Herrschaftsfreiheit zu verbinden. Das gilt für Schäfers Begriff der Komplementarität nicht mehr: Aus der Einschränkung der Freiheit einer Person muß sich nicht automatisch ein Freiheitszuwachs für die andere Person ergeben. Die Schwierigkeiten mit dem Bild verweisen damit auf die der ganzen Konzeption. Kommunikative Symmetrie wird von Schäfer als der Inbegriff von Freiheit verstanden, so daß jede Annäherung an diesen Punkt zur »regressiv komplementären« wird.¹

Uneingeschränkt wären die Freiheitsräume sowohl der Schüler als auch des Lehrers nur, wenn sie auch zuließen, daß gar keine Unterrichtskommunikation stattfindet, d.h. die Schüler auf dem Schulhof oder wo auch immer spielen, während der Lehrer im Lehrerzimmer einen Kaffee trinkt. In der ohnehin schon freiheitsbeschränkten kommunikativen Situation des Unterrichts kann es der Skizze zufolge nur darum gehen, die Freiheitsräume zu tolerieren und im Sinne einer Kompromißbildung sich dabei auf fifty-fifty zu einigen: Symmetrische Kommunikation bedeutet Kommunikation bei 50% Freiheitsraum für jeden der beiden Gesprächsteilnehmer!?

Welche pragmatischen Konsequenzen könnten diese sowohl begrifflich als auch metaphorisch völlig diffusen Vorstellungen dennoch für den Unterricht haben? Es kann nicht darum gehen, wie es teilweise in Seminaren in den siebziger Jahren geschah, daß die Redezeit eines jeden Kommunikationsteilnehmers gemessen wird

und davon das Urteil abhängt, ob einer dominiert oder nicht. Gemeint ist von Schäfer vielmehr, daß der Schüler im Prinzip als gleichberechtigter Kommunikationspartner anerkannt wird, d.h. daß seine Meinung ebenso viel gelten soll wie die des Lehrers. Diesem schlicht schönen pädagogischen Gedanken würde wohl fast jeder Lehrer zustimmen, so auch jener, der zu Anfang dieses Textes zitiert wurde. Aber wie ist dieser Idealzustand erreichbar, wenn man es mit normaler Schule zu tun hat? Scheitern muß dabei zumindest der, der die äußerst voraussetzungsreiche Konstruktion des herrschaftsfreien Dialogs ohne Blick auf die einschränkenden Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht kontrafaktisch im wörtlichen Sinne wie in Schäfers Didaktik durch die simple Vorstellung regressiver Komplementarität auf eine fifty-fifty Mechanik reduziert.

III

An einer Stelle wird Schäfers »Programm« konkreter: Als einen ersten möglichen Schritt hin zu einer regressiv komplementären Unterrichtspraxis nennt Schäfer (vgl. 1985, S. 63) die Beachtung der »Reversibilität« der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer sollte sich fragen, ob die von ihm ausgehende Interaktionsabsicht genauso von einem Schüler an ihn gerichtet werden könnte, ohne dabei gegen Höflichkeit und Respekt gegenüber dem Lehrer zu verstoßen. Auf den ersten Blick wirkt diese Anweisung erfolversprechend. Schäfer zeigt mit ihr zugleich, wie weit Unterrichtspraxis von symmetrischer Kommunikation in der Regel entfernt ist. Dennoch muß Schäfer mit seinem Reversibilitätskonzept scheitern.

Austins und Searles Sprechakttheorie, deren Grundidee Schäfer für seinen Begriff der kommunikativen Verhandlung bedarf, zeigt die Gründe dafür auf. Die Sprechakttheorie basiert auf dem Sprachspielgedanken Wittgensteins. Das Sprachspiel wiederum ist eingebettet in eine Lebensform und diese ist in der Schule nun einmal autoritär strukturiert. Schäfers Konzept von der »Reversibilität« vernachlässigt diesen Zusammenhang: Die Sprechakte von Schüler und Lehrer verschließen sich einer Analogisierung, wie sie in dem Konzept der »Reversibilität« gefordert wird. Das läßt sich mit Hilfe der Sprechakttheorie selbst nachweisen, die Schäfer eigentlich zur Stützung seiner Theorie nutzen wollte. Austins Sprechakttheorie geht davon aus, daß Sprechen immer gleichbedeutend ist mit dem Vollziehen einer Handlung. Ein einzelner Sprechakt besteht immer aus drei Teilakten, dem einfachen Aussprechen (Lokution), der damit verbundenen, intendierten Tätigkeit wie etwa »warnen« (Illokution) und dem Effekt bzw. Erfolg dieses Aktes, wie z.B. Angst beim Zuhörer auslösen (Perlokution). Bezogen auf Schäfers Konzept der »Reversibilität« bedeutet dies, daß die Lokution der beiden Sprechakte durchaus gleich sein kann, die Illokution und Perlokution aber nicht vergleichbar sind. So könnte z.B. der Lehrer zu dem Oberstufenschüler sagen: »Wenn Sie jetzt nicht ruhig sind, werde ich sie bei den Abiturprüfungen nicht in bester Erinnerung haben!« Der Schüler könnte diesen Satz durchaus auch äußern (Lokution), ohne gegen »Höflichkeit und Respekt zu verstoßen« (s.o.), aber es wird sofort einsichtig, wie lächerlich es sich ausnehmen würde, wenn der Schüler tatsächlich mit dieser Äußerung (Lokution) den Lehrer zur Beendigung seines Lehrervortrags (Perlokution) würde auffordern (Illokution) wollen. Hinter der

gleichen Lokution von Schüler und Lehrer stehen ganz unterschiedliche Formen der Illokution und vor allen Dingen der Perlokution. Auch mit dem Prinzip der Reversibilität, seinem vorsichtigen Ansatz zur Operationalisierung, demonstriert Schäfer die theoretische Haltlosigkeit der Kommunikativen Didaktik.

Die tagtägliche Erfahrung progressiv komplementärer Unterrichtskommunikation drängt den Didaktiker Schäfer zu der Frage, wie die Umkehrung dieses Prozesses bewerkstelligt werden könnte. Eine besondere didaktische Technik ist wegen dem Anspruch, komplementäre Kommunikationsstrukturen aufzulösen und Bevormundung zu vermeiden, ausgeschlossen. Wenn aber komplementäre (d.h. ungleiche) Interaktion nicht von sich aus zur Symmetrie drängt, sondern die entgegengesetzte Tendenz aufweist, wie wäre sie dann zu reduzieren?²

Wenn der direkte Weg der Beeinflussung ausgeschlossen ist, empfiehlt sich ersatzweise der indirekte, die Selbstthematisierung des Problems: Regressiv komplementäre Interaktion soll sich nach Schäfer (vgl. 1985, S. 72) im Medium von Metakommunikation ereignen. Zunächst setzt er Metakommunikation und Reflexion über den kommunikativen Rahmen des Unterrichts einander gleich. Dann aber soll Metakommunikation mehr umfassen. Allein die Reflexion auf den kommunikativen Rahmen bewirkt noch keine Tendenz zu regressiv komplementären Prozessen. Dies wird daran deutlich, daß der kommunikative Rahmen des Unterrichts durchaus explizit sowohl seitens des Lehrers als auch von Seiten der Schüler kritisiert werden kann, ohne daß damit die progressiv komplementäre Tendenz des Unterrichts aufgehoben würde. So können die Einschätzungen über den kommunikativen Rahmen des Unterrichts durch den Lehrer wie die Schüler sich einander unversöhnlich gegenüberstehen und die Kritik der Schüler am Unterrichtsstil gerade zur Verstärkung des Dominanzverhaltens seitens des Lehrers führen. Erst wenn diese Reflexion auch in Form einer »Meta-Kommunikation« stattfindet, kann sie – so Schäfer – diese Wirkung erzielen. Wenn der Lehrer in der Metakommunikation den kommunikativen Rahmen des Unterrichts wirklich zur Diskussion stellt, d.h. als durch »Ver-Handlung« veränderbar, findet Schäfer zufolge der Umschlag von progressiv komplementärer Interaktion zu regressiv komplementärer statt.³

Problematisch an dieser Vorstellung vom regressiv komplementären Effekt durch Metakommunikation ist die Tatsache, daß letztere, soll sie in diesem Sinne wirksam sein, selbst schon symmetrische Kommunikation sein muß. Das bedeutet: In der Metakommunikation müßte die Ungleichheit von Lehrer- und Schülerrolle bereits aufgehoben sein, damit beide ihre Vorstellungen und Wünsche an den kommunikativen Rahmen artikulieren und, was viel entscheidender ist, in der Verhandlung auch gleichberechtigt durchsetzen können. Ein *Circulus vitiosus* bzw. lediglich eine neue Variante für die pädagogische Antinomie, nach der allein zur Mündigkeit erzogen werden kann, indem diese bereits vorausgesetzt wird. Ungleichheit ist im Medium herrschaftsfreien Diskurses aufgehoben, und unter der Bedingung von Ungleichheit kann er nicht funktionieren. Wieder zeigt sich, daß der Diskurs kein geeignetes Modell für Erziehung darstellt.

Das wird auch deutlich, wenn man nach dem Gegenstand des Diskurses bzw. der Metakommunikation fragt. Da Metaunterricht per definitionem nur den problematisch gewordenen Unterricht und seine Kommunikationsform, ggf. im Vergleich zu anderem, zu seinem Gegenstand haben kann, werden die Inhalte sekundär. Im

Vordergrund steht die Frage: Wie wird geredet (freundlich, offen, neugierig)? Und nicht: Was wird besprochen (das lyrische Ich, die lineare Funktion, etc.)? Das aber wirft zwei Probleme auf: Gibt es überhaupt diese Form als Form ohne die Inhalte (neugierig worauf, offen wofür, freundlich wozu?), und: Was bedeutet pragmatisch besehen die Form für die Inhalte, wenn diese sekundär werden?

Kommunikative Didaktik wird durch die Orientierung an Metakommunikation zu einer Sonderform innerhalb der Unterrichtslehren: In ihrem Zentrum steht kein besonderer, fachspezifischer Gegenstand, den es zu vermitteln gälte. Es gibt bislang keinen »Kommunikationsunterricht«, innerhalb dessen sie Anwendung finden könnte. Vermittlung findet durch Verständigung über einen Gegenstand statt. Diesen Sachverhalt thematisiert dieses Modell nur insofern, als Kommunikation im pädagogischen Prozeß als herrschaftsfreie realisiert werden soll. Im Politikunterricht mag »Verhandlung«, so wie sie sich Schäfer vorstellt, streckenweise möglich sein. Aber auch hier muß es zunächst Phasen der Erarbeitung von Stoffen geben. Ansonsten driftet der Unterricht ab in diffuses Geplapper über Gott und die Welt, oder, um es in Schäfers Terminologie zu sagen: Es fehlte die zu verhandelnde Sache. Wie steht es aber um die »Verhandlung« bei der Vermittlung der Grundrechenarten? Die Ergebnisse des Einmaleins lassen sich schwerlich »verhandeln«, es sei denn es geht mit ihnen um Grundsätzliches, Philosophisches, wie es etwa Wagenschein (vgl. 1965 und 1979) nahelegt. Dann aber ist die Kommunikation, wie Wagenschein es demonstriert, ganz auf die Entdeckung einer Sache gerichtet: »sokratisch, genetisch, exemplarisch«, nicht mehr bloß »symmetrisch« bzw. »regressiv komplementär«. Wenn die kommunikative Didaktik aber nichts über die Form der Vermittlung eines bestimmten Gegenstandes aussagt, so verfehlt sie am Ende ihre wesentliche Funktion: Hilfe zur Vermittlung von Unterrichtsgegenständen zu sein. Das »Kommunikative« dieses Unterrichts drückt sich dann der Form nach nur noch in der Haltung des Lehrers aus. Der Kern dieser Didaktik bestünde demnach in der Schülerorientierung. Diese läßt sich auch ohne Rekurs auf den Kommunikationsbegriff begründen.

Der beschriebene Lehrer belegt das noch in seiner Unfähigkeit: Er hatte sich alle Mühe gegeben, zu einer »symmetrischen Kommunikation« im Sinne Schäfers zu gelangen, ohne damit jedoch sein Problem zu lösen. Es war gerade die vom Lehrer initiierte Metakommunikation, die den Schüler Stefan verschüchterte. Hätte er direkt die Form der Vermittlung problematisiert, wäre es besser für beide gewesen. Und wenn Stefan und die Klassengruppe sich dann auf eine Metakommunikation eingelassen hätten, dann wäre es um die Darstellung von Vermittlungsproblemen gegangen, mithin um Unterricht mit anderen Kommunikationsmitteln, nicht um Kommunikation als solche.

Entweder ist jede Didaktik schon Metakommunikation, weil in ihr immer Unterricht auch reflektiert wird, oder das, was Schäfer als Metakommunikation bezeichnet, ist letztlich lediglich ein Wechsel im Register der didaktischen Methodik, wie etwa die demonstrative Zuwendung zu Verständnisproblemen der Schüler oder die Aufforderung zur Schülerbeteiligung an der Unterrichtsplanung. Es gibt nur zwei Möglichkeiten, rein auf einer Metaebene über Probleme des Unterrichts zu reflektieren: jenseits von ihm in der wissenschaftlichen Analyse oder in einer therapeutischen Maßnahme.

IV

Schäfers Versuch, die besondere Struktur von Unterrichtskommunikation kommunikativ aufzulösen, d.h. vor allem die Sonderstellung des Lehrers und seine Funktion zu dementieren, läuft auf eine falsche Idealisierung von Unterricht hinaus, mit anderen Worten auf Unterricht, der keiner mehr ist, sondern ein Diskurs zwischen mündigen Personen.

Der Unterricht wird nicht zur symmetrischen Kommunikation gelangen. Der Lehrer kann die Schüler letztlich nur zu der Autonomie freisetzen, die er selbst gewähren kann, d.h. er kann ihnen auch nur das Maß an Freiheit zugestehen, das ihm selbst gegeben ist. Alles, was er anbieten kann, aber auch das, was er durch seine Person verkörpert, ist am Ende nur eine restringierte Autonomie, d.h. reduzierte Mündigkeit: etwas, was gegen den Wortsinn als steigerungsfähig gedacht ist und daher als Zuwachs von Kompetenz ausgewiesen werden müßte. Wie das aber geschehen könnte, darüber schweigt sich Schäfer aus.

Die linguistische Terminologie von Symmetrie und Komplementarität lenkt davon ab. Watzlawick und den Tauschs konnte sie immerhin zur Analyse kommunikativen Fehlverhaltens dienen, bevor sie ins Positive umschlug. Aber auch eine empirisch sachhaltige Kommunikationskritik findet sich beim Didaktiker Schäfer nicht.

Habermas kann die Bedingungen der Möglichkeit gelingender Kommunikation ausfindig machen und die Kommunikationsforschung ihr Mißlingen analysieren, aber keiner von beiden kann aus dem kontrafaktischen Sollen oder dem schlechten Sein einen didaktisch konstruierten Soll-Zustand ableiten. Gute Unterrichtskommunikation findet entgegen den systemischen Bedingungen sicherlich immer wieder statt. Aber ist sie auch herstellbar?

Der oben aufgeführte Deutschlehrer dürfte zu recht unzufrieden sein mit dem Maß an Aufklärung, das er durch die Lektüre von Schäfers kommunikativer Didaktik erlangt haben könnte. Demgegenüber ist der Erfolg der kommunikativen Didaktik erstaunlich, bedenkt man die großen Defizite hinsichtlich der Operationalisierbarkeit, eigentlich ein neuralgischer Punkt jeglicher Didaktik. Aber genau dank dieses Defizits und der nebulösen Terminologie wurde die kommunikative Didaktik auch funktibel. Die Leerstellen im Konzept wurden, wie der Deutsch- und Philosophielehrer zeigte, leicht substituiert, mit Rückgriff auf Unterrichts- und Kommunikationsrituale. Der Gedanke der »Symmetrie« konnte den verschiedensten Kommunikationsformen im Unterricht als Legitimation dienen. Was die kommunikative Didaktik auf den ersten Blick als untauglich erscheinen läßt, wurde damit vielleicht zum bestimmenden Faktor ihrer Erfolgsgeschichte. Heute reagieren viele angehende Lehrer eher skeptisch auf das Diffuse am »linguistic turn« der Didaktik, der große Lücken bei der Operationalisierung zurückließ. Sie wollen keine halben Sachen, sondern ganze. Diese bieten andere an, wie etwa die Apologeten der neurolinguistischen Programmierung.

ANMERKUNGEN

- 1 Hinzu kommt, daß die von Schäfer gewählte Begrifflichkeit kontraintuitiv ist, da die Begriffe progressiv und komplementär im alltäglichen Sprachgebrauch positiv belegt sind: Der eigene Unterricht soll doch »progressiv« sein und das Bild des »sich gegenseitig Ergänzenden«, ausgedrückt im Begriff der »Komplementarität« wird auch gemeinhin positiv interpretiert. Ebenso gegen das eigene Sprachempfinden ist für den Lehrer die Vorstellung, seinen Unterricht »regressiv komplementär« zu gestalten: Lehrer und Schüler sollen sich immer weniger ergänzen?
- 2 Auch die Inanspruchnahme eines unparteiischen Dritten, dem die Aufgabe obläge, symmetrische Kommunikation zu schaffen, ist mit der Forderung nach Herrschaftsfreiheit nicht kompatibel. Hätte der unparteiische Dritte keine Autorität, so könnte er nicht verändernd auf die bestehende kommunikative Ungleichheit einwirken. Verfügte er aber über besondere Einflußmöglichkeiten, so würden gerade durch ihn die autoritären Strukturen aufrechterhalten. Die einzige Möglichkeit, »Komplementarität« in der Kommunikation abzubauen, besteht in dem direkten Angriff auf Ungleichheit durch die Subjekte des Kommunikationsprozesses selbst.
Das Aufbrechen der bestehenden institutionellen Strukturen von Unterricht kann aber nur von Seiten des Lehrers geschehen. Das Aufbegehren der Schüler allein würde bei gleichzeitiger Uneinsichtigkeit des Lehrers und dessen Festhalten am alleinigen Autoritätsanspruch nur zur Niederschlagung des Protests oder, im schlimmsten Fall, zu Versetzungen der Schüler auf eine Schule für »Schwererziehbare« führen. Die Initiierung des regressiv komplementären Unterrichtsprozesses obliegt damit dem Lehrer. Sollte sie indessen wirksam werden, so löst sich damit zugleich diese Sonderstellung des Lehrers auf. In der Praxis kann dies aber immer nur vorübergehend geschehen, da die objektiven, in der Institution Schule manifesten Strukturen der Ungleichheit von Lehrer- und Schülerrolle weiterhin bestehen. Dem um regressiv komplementäre Kommunikation bemühten Lehrer bleibt nichts anderes übrig, als mit der Beharrlichkeit eines Sisyphus beständig seinen Willen zur symmetrischen Interaktion aufrechtzuerhalten und unter Beweis zu stellen.
- 3 Um diese Differenz zwischen bloßer Reflexion auf den kommunikativen Rahmen und der Metakommunikation zu pointieren, führt Schäfer den Begriff des Kommunikatorischen ein: »Um nun sichtbar zu machen, daß die Reflexion nicht jener ›Sphäre‹ der intentio obliqua angehört, die selbst als ›reines‹ Denken von dem Bereich der Praxis getrennt aufzufassen ist, ziehen wir es vor, diese reflexiv-kommunikative Struktur als Dimension der Metakommunikation oder noch besser als Dimension des Kommunikatorischen zu bezeichnen. Diese terminologische Wendung soll besonders betonen und hervorheben, daß dem Kommunikatorischen die ›Kraft‹ einwohnt, kommunikative Wirklichkeit zu verändern, d.h. das Kommunikatorische ist selbst metakommunikative Handlung und damit theoretische Praxis.« (1985, S. 73)

LITERATUR

- Schäfer, Karl-Hermann und Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1976. S. 124–220.
- Schäfer, Karl-Hermann: Didaktik zwischen Autorität und Emanzipation. In: didactica. Heft 1. (1970). S. 1–21.
- ders.: Kommunikation und Emanzipation als didaktische Kategorie. In: Rudolf Biermann (Hg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt 1985. S. 41–82. Ursprünglich in: didactica (1970). S. 235–263.
- ders.: Aspekte der kommunikativen Theorie der Schule. In: Rudolf Biermann (Hg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt 1985. S. 325–342. Ursprünglich in: W. Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 1. Düsseldorf 1981. S. 45–57.
- Schaller, Klaus: Erziehung zur Rationalität. In: Rudolf Biermann (Hg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt 1985. S. 83–98. Ursprünglich Privatdruck für Theodor Ballauff zum 14. Januar 1971.
- Tausch, R. und A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. 2. Auflage. Göttingen 1965.
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. 1965.
- Wagenschein, M.: Verstehen lernen. 1979.
- Watzlawick, P.; J. H. Beavin und D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Bern und Stuttgart 1969.